

Clase 10: Escenas singulares, entre la experiencia y el lenguaje.

Por Daniel Brailovsky

Sitio: FLACSO Virtual
Curso: Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias - Cohorte 07
Clase: Clase 10: Escenas singulares, entre la experiencia y el lenguaje.
Impreso por: Daniel Brailovsky
Día: miércoles, 1 de noviembre de 2017, 15:26

Tabla de contenidos

Escenas singulares, entre la experiencia y el lenguaje

Escena 1.

Escena 2.

Escena 3.

Escena 4.

Entre la experiencia y el lenguaje

Bibliografía

Nota sobre las Imágenes

Escenas singulares, entre la experiencia y el lenguaje

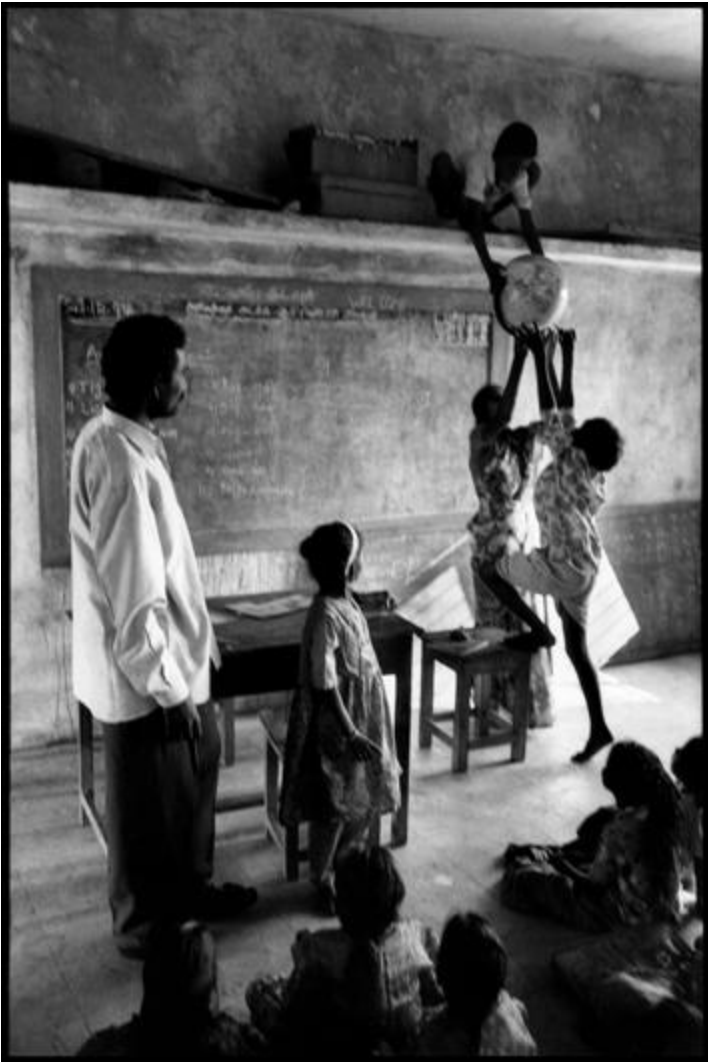
Daniel Brailovsky*

Hace varios meses comenzamos este recorrido disfrutando la lectura de una primera clase escrita por Carlos Skliar. En ella, se nos proponía una reflexión sobre un conjunto de palabras que, por algunos motivos, se han proclamado como el vocabulario “adecuado” para referirse a ciertos temas y problemas de la educación. La formación, nos decía Carlos, termina convirtiéndose en un proceso de sustitución de vocabularios originarios, por vocabularios instituidos, algo estandarizados, bastante cargados de supuestos, de premisas, de cercos teóricos. Creo que esa observación, además tratarse de una propuesta interesante desde el punto de vista del análisis que despliega, apunta a una cuestión representativa de los procedimientos centrales del espacio de este Diploma. No casualmente, ha sido el eje de numerosas discusiones en los foros y ha estado en el centro de los procedimientos interpretativos que guiaron las lecturas de varias clases. No obstante, por momentos he tenido la sensación de que el desafío de derrocar a aquél vocabulario “tirano” conducía también a una cierta fragilidad: nos quedábamos de pronto sin palabras certeras, con una suerte de sospecha sobre nuestros dichos, quizás cargados de connotaciones indeseadas, tal vez insospechados emergentes de unas genealogías o etimologías renegadas.

Me propongo entonces, a lo largo de las siguientes páginas, retomar aquella consigna del comienzo para aplicarla algunas escenas específicas - y a mi entender significativas - de la vida en las instituciones escolares. Lo que me interesa ensayar (pues debo advertir que no estoy exponiendo los resultados prolijos de una investigación, sino apenas dejando ver los esbozos de un ensayo) es una búsqueda de “otras” lecturas. Sabiendo que hay cosas que suceden en las escuelas, y que hay palabras que muchas veces concurren para contener a la experiencia, para sosegarla, para darle la paz de una explicación, sabiendo todo esto, me interesa ejercitar una especie de alteridad teórica, que consiste en aventurar lecturas laterales para experiencias conocidas que cargan sobre sí unos discursos interpretativos más o menos consolidados.

Las escenas elegidas pertenecen a distintos niveles de enseñanza, desde el temprano jardín maternal dirigido a unos alumnos que ni siquiera son del todo niños (ya que pertenecen a esta categoría difícil de *alumnizar* a la que llamamos "bebé") pasando por los juegos del patio de la escuela primaria, y siguiendo así hasta las aulas del nivel superior, donde alumnizarse es, tal, vez, otra cosa completamente distinta.

Creo que esto será apenas un intento de pensar lo que ese gesto de reformulación, de regreso sobre nuestros pasos, nos propone. Y me gustaría creer que el intento que emprendo en estas líneas se parece bastante a un ejercicio de pronunciación, en el sentido que tal vez Carlos quiso darle a tal cosa.



Les mondes de l'école
Olivier Culmann y Mat Jacob

Escena 1.

Un niño de dos años en el jardín, ve un juguete en manos de su compañero y lo desea

El niño mira a su compañero que tiene entre sus manos un autito azul. Se acerca, se inclina sobre él y toma entre sus manos el juguete. Mientras se incorpora, observa la gradual transformación en el rostro del otro: la mirada que se intensifica, la cara que se frunce, los ojos que se humedecen, el llanto a punto de estallar desde los ojos que siguen aún la pista incierta del juguete perdido. El niño se apresura entonces a devolver el autito a su compañero, que lo recibe sorprendido entre sus manos. Se ha sosegado el llanto, esboza nuevamente una sonrisa. Pero la escena no termina. De hecho, lo que sucede a continuación es lo que realmente me interesa: el niño vuelve a retirar el juguete de las manos de su compañero, y se queda contemplando nuevamente la escena de su sufrimiento. Y otra vez vuelve a restituirlo en el instante exacto en que el llanto está a punto de desbordarse. El ciclo volverá a repetirse. Y la próxima vez que retire el juguete, esperará un poco más para devolverlo, y escuchará nítido el sonido del llanto, antes de apagarlo una vez más con su gentil devolución.

Cada mañana, los quince niños desayunan juntos en una extensa mesa de compartida colegialidad, cantos, alegría. Cada mañana sus maestros comparten con ellos este ritual cotidiano. Los niños toman sus colaciones de leche en pequeñas tazas rojas. Los adultos beben su café en unas tazas un poco más grandes, y de color verde. Las tazas rojas y las tasas verdes se entrechocan cada vez en un brindis lúdico, antes de comenzar. El encuentro cobija la confianza, en las tazas unidas se lee la intensidad de ese grupo que acoge, que brinda crianza.

Pero cierta mañana las cocineras no han dado con la cantidad suficiente de tazas rojas y han debido traerle a algunos niños tazas verdes, como las de los adultos. La armonía habitual, entonces, el encuentro cordial, se ha convertido de pronto en un inusitado campo de batalla: decenas de manos forcejean para hacerse de las tazas verdes, que agitan su contenido salpicando mesas y sillas. Los brindis cordiales han dejado lugar a una reacción brutal, con la inmediata reprimenda de las maestras. Una docente se ha puesto de pie y ha golpeado con fuerza una pared, para llamar a los niños a silencio. La cocinera, desconcertada, retira las tazas verdes y se las lleva a la cocina a toda prisa.

En el arenero, la niña juega con una pala: quiere construir un castillo. Mientras mueve la arena de un lado a otro, trazando elipses y líneas, Otro ha venido a su lado y toma entre sus manos la pala. Y este Otro no es como el anterior: no acude de regreso para sosegar el llanto de la niña, sino que lo contempla, con curiosidad. El llanto va apagándose por sí mismo, la niña se aleja un poco de la escena y finalmente, mientras se consuela a sí misma con un balanceo de cabeza y unos últimos sollozos, toma del piso un balde con manija, y retoma su empresa arquitectónica. Al minuto, sin embargo, regresa este Otro y se hace también del balde, dejándola otra vez con las manos vacías. Se intensifica el llanto, crece la sensación de injusticia y desamparo; la niña busca inútilmente la mirada de la maestra, que distraídamente conversa con otros adultos a lo lejos. Nada sucederá hasta que su llanto vuelva a apagarse, y recurra a otro juguete para consolarse: una pelota. El Otro, como es ya dado imaginar, dejará entonces el balde cerca de donde había dejado la pala, y se acercará a paso acelerado para hacerse de la pelota.

Hasta aquí el relato de esta escena que, en sus tres episodios, ilustra pantallazos más que familiares de la vida cotidiana en un jardín maternal. La maestra, el integrante del gabinete o el pedagogo de turno podrán probablemente emplear una serie de palabras, tomadas del arsenal de palabras disponibles, para echar algo de sentido sobre estas escenas. Dirán, por ejemplo, que a esa edad los niños atraviesan una etapa caracterizada por una visión egocéntrica del mundo real, de modo tal que resulta muy difícil para ellos asumir una perspectiva distinta de la propia. No sólo en lo que respecta a las relaciones sociales (como los ejemplos anteriores han mostrado sugestivamente) sino incluso en situaciones donde está involucrado el conocimiento físico: les cuesta entender que lo que para ellos es abajo para alguien que está todavía más abajo pueda significar arriba. O que lo que para ellos está lejos para otra persona pueda estar cerca.

Ante nuestra mirada atenta y nuestro gesto de asentimiento, los especialistas continuarán explicando que a esa edad los niños también atraviesan un momento en su desarrollo psicosexual que se conoce con el nombre de etapa anal, coincidente con el comienzo del control de esfínteres. Tanto se caracteriza esta etapa por la posesión y la retención, que el propio Sigmund Freud dijo alguna vez que dada una imaginaria correspondencia entre el desarrollo de la raza y el desarrollo de un sujeto, “el capitalismo sería la etapa anal de la humanidad”. ¿Cómo no esperar entonces que los bebés se disputen los juguetes, las tazas, etc.?

Analizando los casos uno a uno, además, posiblemente lleguemos a descubrir que el primero de los niños estaba esperando el nacimiento de su hermano menor, el segundo acababa de mudarse a una nueva casa y a la tercera le estaban creciendo ya sus primeros molares. Todas estas razones, como es sabido, contribuyen a explicar, de un modo bastante conclusivo, estas conductas en relación a los objetos.

Cuando los especialistas dicen lo que dicen, podría uno creer que están diciendo algo así como: los padres de los niños no tienen de qué preocuparse, sus conductas se ajustan a la conducta media estadística de todos los niños que tienen la misma edad. Por ese motivo, es posible afirmar que no hay maldad ni verdadero egoísmo en sus acciones, sino sólo la expresión de una naturaleza que se manifiesta. Todo podría sintetizarse en una de las frases predilectas de todo especialista: “es normal”.

La maestra, por su parte, aunque lectora y conocedora de las teorías que avalan la posición de estos especialistas, insistirá en una consigna que reposa sobre la base de una premisa moral: hay que compartir. Cuando los niños lleven un juguete al jardín, serán compelidos a permitir que éste repose, al menos por unos segundos, en las manos ansiosas de cada uno de sus compañeros. Si llevan algo para comer, será equitativamente distribuido entre todos los integrantes del grupo.

Me interesa examinar brevemente las limitaciones de este vocabulario constituido, que acude con tanta puntualidad y exactitud a brindar explicaciones en relación a estas aparentemente sencillas escenas.

En primer lugar, invitaré a notar que se trata de argumentos centrados exclusivamente en el llamado desarrollo natural del niño. No en su calidad de alumno, no en el hecho de que está involucrado en una relación con otros y otras en el marco de una institución educativa. No en la extrañeza que lo atraviesa al estar, por primera vez en su vida, lejos de su espacio habitual, el hogar.

En segundo lugar, da la impresión de que los argumentos apuntan a explicar unos deseos excesivos o desbordados del niño de poseer los objetos, pasando por alto al semejante, que aparece como un obstáculo imprevisto. Sin embargo, examinando las situaciones con mayor cuidado, está bastante claro que en ninguna de ellas los objetos son del todo importantes. En la primera situación, un niño quita y entrega un juguete a otro mientras mide cuidadosamente sus reacciones. Parece evidente que le daría lo mismo cualquier otro juguete: lo que verdaderamente importa allí es la reacción del otro. En el segundo ejemplo, los niños se disputan las tazas verdes, que son sin ninguna duda mucho más interesantes y valiosas que las tasas rojas. Lo que les infiere tal valor es el hecho de ser reconocidas como atributos de la función docente, como símbolo asociado al adulto y líder del grupo. Las tazas verdes son el báculo del pastor. No son un objeto cualquiera. Finalmente, en el tercer caso un niño va quitando a otro los objetos que éste alcanza, y cada vez que su perseguido alcanza un nuevo objeto, el perseguidor pierde interés en el anterior y se dirige ahora hacia el nuevo. Aún más claramente que en el primer ejemplo, lo que ilumina a los objetos como interesantes aquí es el propio hecho de estar en las manos de su partenaire.

Volver a mirar las situaciones despojándonos de las fórmulas interpretativas consolidadas, nos permite explorar otras lecturas. Lo que en realidad se está tratando de interpretar en esas situaciones no es tanto la naturaleza posesiva de los niños, sino más bien el lugar de la conflictividad, inherente a la situación escolar. O algunas otras cuestiones que emergen desde el pensamiento que se habilita en otras palabras.

Los niños tienen, por decirlo sin ceremonias, al menos dos trabajos. Son hijos, y son alumnos. Cuando atraviesan la puerta de la escuela, transitan de una de las posiciones respecto de los adultos, hacia otra. Y este cruce viene acompañado de una serie de objetos, que arrastran regulaciones y legislaciones propias del otro espacio: chupetes, pequeños pañuelos, algún juguete preferido. Hay algo en los objetos que prolonga lo que nos sucede, que los convierte en portavoces de nuestra mirada. De un modo análogo a como los adultos llevamos en nuestros bolsillos, carteras, guanteras o portafolios una serie de compañías materiales a las que percibimos como más o menos imprescindibles (el celular, las llaves, un dispositivo para escuchar música, un libro) los bebés se rodean de objetos a modo de pertenencias que los ayudan a comprenderse y hacerse comprender. Casi podría decir que esta operación que venimos pensando insistentemente (lo que hay, en lugar de lo que es), aparece aquí de una manera casi inevitable: para los bebés lo que hay - objetos, juguetes, palas, baldes o tazas verdes - constituye un factor notoriamente más relevante que cualquier tipo de definición que pudiera aventurarse sobre estas escenas.

El deseo de tener lo que el otro tiene, con el añadido de esa extraña curiosidad por provocar un efecto en el semejante, son formas de reconocer la encantadora atracción de la alteridad en los bebés. Lo que cautiva no es el objeto, sino el hecho de que el otro lo tiene en sus manos, y deja ver algo de su relación con ese objeto, de sus reacciones ante el mismo. Los objetos, como se nos ha venido diciendo, tienen propiedades físicas: color, textura, peso, forma. Pero en manos de otro, adquieren al mismo tiempo una serie de propiedades sociales, más blandas, más imprevisibles.

Finalmente, el deseo de poseer un objeto cuyo valor fue designado por el propio maestro, invita a un análisis político sensible sobre cuál es el mapa de valor que trazamos los maestros sobre los objetos materiales o simbólicos que tocamos, nombramos, proponemos.



Les mondes de l'école
Olivier Culmann y Mat Jacob

Escena 2.

Un estudiante de maestría desea convertirse en un investigador

El maestrando – futuro magíster - entrega al profesor un avance de su proyecto de investigación. Debes ampliar el rastreo de antecedentes, sentencia el docente. Y también debes mejorar un poco ese marco teórico. El profesor ha ofrecido, en ese tono, una serie de sugerencias dentro de los mecanismos conocidos de la metodología: debes justificar los períodos y los corpus, debes emplear las normas APA en el citado de la bibliografía, debes protocolizar tus indagaciones a los informantes clave, debes recoger ordenadamente la información, para luego analizarla, debes crear categorías de análisis. Cuando el profesor ofrece estas indicaciones, tal vez está abogando a favor de la concreción de un texto científico que pueda resistir todos los cuestionamientos de que un documento de tal naturaleza podría ser depositario. Un texto fuerte, que represente una experiencia sólida. Un texto que responda más de lo que pregunta, o al menos lo que pregunta.

Investigar, sin embargo, podría no significar para el maestrando lo mismo que para el profesor. Enmarcar teóricamente, documentar precedentes, podrían ser significantes de honduras disímiles. No tanto porque adscriban a paradigmas diferentes, sino porque ocupan distintas posiciones en la preocupación por ese texto, y por esa experiencia. ¿Qué hay - se preguntan ambos al unísono - en la racionalidad investigativa, en el espíritu investigativo, en las energías de quienes investigan, que hace que merezca la pena invertir tiempo y esfuerzo?

En la investigación hay curiosidad, deseos de comprender, una sutil combinación de esfuerzos destinados a construir respuestas a preguntas genuinas. Y hay también, claro, un cierto afán de conquista, en el sentido de que cuando abordamos la realidad para comprenderla y adjudicarle a eso que comprendimos algún nombre, se apodera de nosotros un espíritu fundante, un ánimo instituyente de nuevos órdenes, una parsimonia propia del bautismo. Creo que se trata de dos energías más o menos esenciales del investigar. La primera mira hacia adelante, imagina horizontes, presume texturas: se pregunta. La otra (el afán de bautismo, de conquista) sueña con el porvenir, ya sea añorando la futura posesión, la gloria, el pedestal, o bien la llegada, el reposo, la completud idealizada.

(Me interrumpo: ¿han notado que esas dos cosas, la curiosidad y el afán de bautismo, son susceptibles de reconocerse en (o ser reconocidas por) casi todos los “debes...” que dijo el profesor?)

Ambas energías, la que conduce a la pregunta y a la curiosidad (por un lado) y la que conduce al bautismo y a la fundación de un orden (por otro) se combinan en un sistema de pensamiento que deja ver en el vocabulario de la investigación sólo unas pocas pistas dispersas. La más popular de todas, la que con más eficacia redundante en estereotipos, es la huella de lo metodológico. Tanto es así, que parece que lo más interesante acerca de esta curiosidad y de este deseo fundante no fueran los impulsos en sí mismos, sino un conjunto de procedimientos destinados a normalizarlos bajo la apariencia de un método; suele pensarse la investigación como un imperio de la metodología, como una expertise del cómo. Por el peso de esta idea, terminamos pensando en la investigación casi exclusivamente como un racimo de encuestas, entrevistas, observaciones y relevamientos de documentos o estadísticas. - ¿Qué le falta a esa tesis? Preguntará alguien. - Desagregar las variables secundarias – responderán -, atomizar las unidades de análisis. - ¿Pero qué le falta? Insistirá alguien más. – Creer. Imaginar un destino para estas palabras.

Otra huella de lo investigativo en las visiones más consolidadas por la academia, es la que deja el peso de lo propiamente académico como grupo de pertenencia, como comunidad de especialistas autorizados a decir, opinar y proponer, como tribu poderosa que sabe construir afirmaciones acerca de las dimensiones de las cosas. Así, podemos creer que conocemos bastante bien a nuestros hijos, por ejemplo, pero dudaremos de ese conocimiento en cuanto una investigación de tal universidad demuestre lo contrario, y el diario del domingo decida contarlos en una nota central, con foto.

Lo investigativo, sin embargo, puede ser pensado antes que como un método o un espacio de sostenimiento de grandes verdades, como algún tipo de mezcla interesante que resulta del encuentro de aquellas energías de las que comencé hablando. No se trata meramente de sustituir un lenguaje técnico por un lenguaje poético, no. Se trata de poder conectarse con el costado experiencial de la cosa (en este caso, de la investigación), lo cual, es cierto, a veces se logra mejor con poesía que con teoría. Pero lo esencial no es el cambio de denominación de la experiencia, sino la posibilidad de reconocerla, percibirla y transitarla para absorber sus impulsos.

Tomemos el ejemplo de las primeras indicaciones del profesor. ¿Qué ha querido decir con “marco teórico”, y qué ha querido decir con “antecedentes”? ¿Qué ha escuchado el alumno cuando el profesor dijo marco teórico y antecedentes? Me gustaría poner a prueba, sobre este ejemplo, la idea de que efectivamente existe un vocabulario que amerita ser revisado para abrir universos paralelos de significado: no ya con la pretensión de un lenguaje que abarque todos los significados en uno solo, ampliándose centrifugamente, sino meramente a la procura de un gesto de apertura, de humildad ante lo que también podría ser, un poco como ese “todes” que sintetiza, pero también amplía de un modo incierto y cómplice, el binomio todos/todas. En suma: para pensar que las cosas pueden nombrarse sin disecarse, y que seguimos y seguiremos teniendo permiso para volver a nombrarlas, una y otra vez.

Vamos de nuevo. Cuando el profesor dice que se debe ampliar el rastreo de antecedentes y profundizar el marco teórico lo que está diciendo es, entre otras muchas cosas, y tal vez: quiero que escribas un poco más, porque sólo escribiendo conseguirás pensar mejor, y porque además al hacerlo me mostrarás que tus energías están depositadas en este proyecto de investigación con el que pretendes convertirte en magíster. Quiero que escribas más, porque el prestigio que te acarreará ese título debe pagarse con tinta. Con líneas, arroyos y cataratas de tinta, por la que fluya un relato aceptable del mundo que investigamos.

O tal vez, cuando el profesor dice que hay que ampliar el rastreo de antecedentes y profundizar el marco teórico, lo que dice es que la tesis que está comenzando debe seguir ciertos senderos, debe acordar con ciertas premisas, debe asumirse bajo la jurisdicción de tales o cuales proposiciones, clanes, programas, imaginarios.

O tal vez, cuando el profesor dice que hay que ampliar el rastreo de antecedentes y profundizar el marco teórico, lo que dice es que es necesario leer para escribir y escribir mientras se lee. Y quiere distinguir entre modos distintos de articular lo que se lee con lo que se escribe.

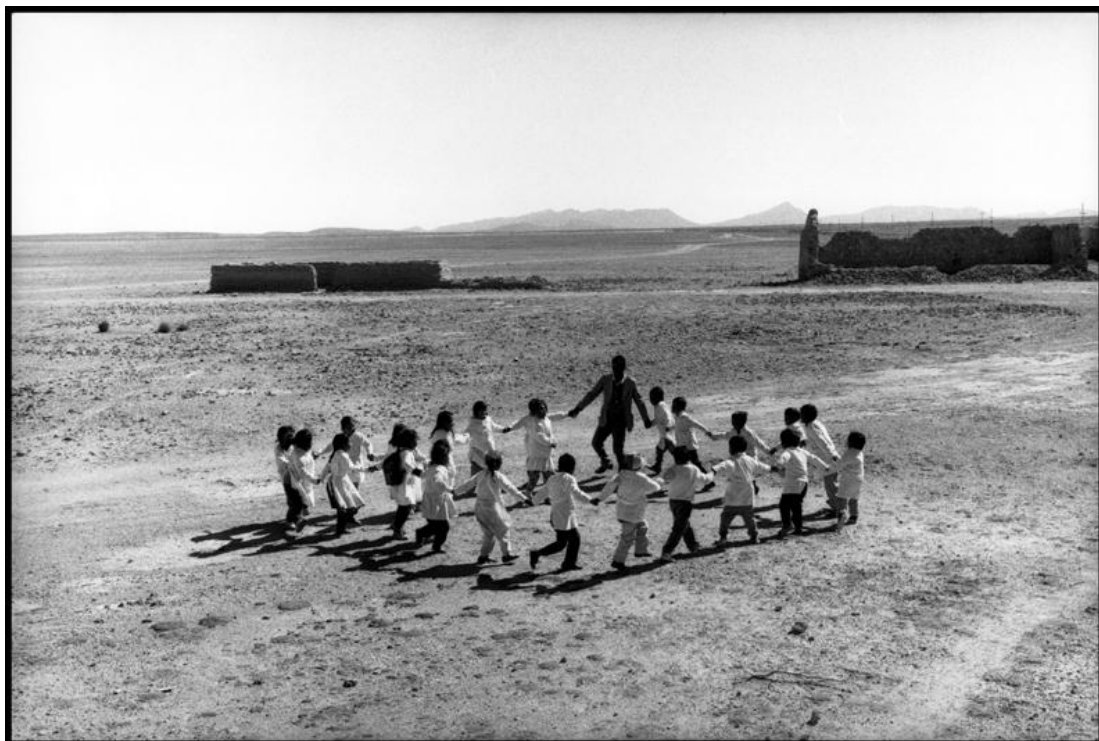
Profundicemos en esta idea de distinguir entre modos distintos de articular lo que se lee con lo que se escribe, sobre los conceptos de “antecedentes” / “estado del arte”, por un lado, y “marco teórico”, por otro.

Cuando se leen antecedentes y se escribe el estado del arte, diría entonces, uno recorre los caminos que otros ya han transitado para no ser un forastero, un extranjero que vive y que oye por primera vez estos sonidos, estos paisajes. Uno lee para localizarse, para ser local. Uno lee porque, si no leyera, se encontraría a espaldas de lo que los demás han visto dicho y oído sobre este pedacito del mundo que pretende ser investigado. Uno lee para codearse con los grandes. Uno lee para conversar con gente que tal vez jamás se dignaría a conversar con uno.

Cuando se lee para escribir el marco teórico, en cambio, leemos para entender; leemos un poco a ciegas y al tanteo, buscando casi con desesperación algún interlocutor a quien le brillen los ojos cuando se encuentre con los nuestros, leyéndolo. Leemos para hablar con los muertos y convocar su espíritu. Leemos como exploradores en busca de palabras que encajen con éstas que flotan caóticamente dentro de nosotros, esforzándose por expresar lo que nuestros ojos ven. Cuando leemos para escribir un marco teórico, leemos agarrándonos de las salientes de las piedras. Buscando indicios allí donde no deberían estar. Conjeturando grietas en donde todo parece llano y uniforme.

Investigar comienza, en efecto, con una expresión de la curiosidad. No tanto el deseo de saber, sino el apetito por comprender, esto es, por nombrar con palabras propias y amigas lo cotidiano o lo extraño, el paisaje, el rostro. Curiosidad a veces por las dimensiones y los colores y las formas; a veces por las resonancias, los magnetismos, los ecos, las miradas. Lo que viene después de esa curiosidad es casi siempre lo que este profesor llamaba marco teórico y rastreo de antecedentes: un deseo de salir, de despojarse de todo y salir a ver el cielo, a poner los dedos y el oído y el olfato en distintos lugares para poder inspirarnos como nunca nos habíamos inspirado y permitir a esa curiosidad seguir algún rumbo. No importa que esto tenga la forma de una actitud quieta y callada, como nos hemos acostumbrado a creer que es la actitud del hombre que lee: lo que en realidad estará sucediendo difiere mucho de esa creencia, y se parece mucho más a este viaje iniciático, empujado por la curiosidad y las ganas de comprender.

Llegará luego el momento de encontrarse con personas y escucharlas, de proponer juegos de preguntas y respuestas, de sopesar la mirada y la escritura de otros, de desempolvar documentos antiguos, o de convertir en documentos antiguos otros objetos. Pero para cuando todo esto pueda suceder, la parte más importante del viaje ya estará completa.



Les mondes de l'école
Olivier Culmann y Mat Jacob

Escena 3.

Un estudiante de formación docente que escribe lo que le pidió el profesor

Algo tenemos bastante claro, a esta altura: en el lenguaje que empleamos para referirnos a los problemas educativos no hay algo parecido a una naturaleza absoluta. Las palabras no concurren a nosotros como fenómenos meteorológicos que acontecen en una geografía dada, sino que se imponen como resultado de una serie compleja y tal vez ardua de negociaciones de las que pocas veces nos terminamos de percatar del todo. Ahora diré algo que tal vez constituya una interrupción, una contradicción, un paso atrás: este vocabulario instituido para hablar de la educación es, de todos modos, y aún después de haber sostenido una crítica antipositivista dedicada a señalar sus aristas políticas, más o menos imprescindible.

Desarrollo la idea: las cosas pueden ser dichas con pocas palabras desordenadas (como las decimos antes de pensarlas demasiado, “así como salen”, espontáneamente...), y ese es habitualmente el modo más directo de caer en el sentido común y en el lenguaje alienado. O pueden ser dichas con una cantidad mayor de palabras, mejor elegidas y ordenadas, más o menos a conciencia. Me gustaría dar un ejemplo de dos cosas dichas con pocas palabras desordenadas y con muchas palabras ordenadas. El ejemplo parecerá banal a primera vista; les pido que le demos una oportunidad.

1 – “Los nenes cuanto más chiquitos, más tontos. Después se van poniendo inteligentes de a poco”.

2 – “A lo largo del desarrollo el sujeto va atravesando una serie de modificaciones en sus esquemas de acción y de pensamiento que se tienden a organizar en etapas de rasgos discernibles a las que denominamos estadios. La incorporación de elementos nuevos a las estructuras existentes, y la progresiva modificación de estas estructuras ante situaciones problemáticas para las que se demandan nuevos esquemas (esto es, la asimilación y la acomodación) son los mecanismos que explican cómo, progresivamente, la inteligencia se construye en una continua interacción con el medio en busca de una adaptación eficaz”.

Aunque a simple vista es evidente que la segunda frase está mejor escrita, un análisis minucioso entre ambas afirmaciones dice más sobre lo que las distingue. En los dos casos aparecen tres elementos: un agente (que es “nene” en la primer afirmación y “sujeto” en la segunda), dos estados (“tonto” e “inteligente” en el primer caso; o estadios previo y posterior a la adaptación eficaz, en el segundo) y un proceso (la transformación espontánea en la primer frase, la equilibración por medio de mecanismos psicológicos, en la segunda). Esto es lo que ambas frases tienen en común.

En cuanto a las diferencias, lo que distingue a la segunda expresión es, por ejemplo, el modo en que caracteriza al agente: se apoya en toda una teorización acerca de quién es el protagonista del proceso en cuestión, y a sabiendas de ello, no ignora que decir “nene”, “niño”, “sujeto”, “individuo” o “actor” es una decisión con consecuencias importantes. El vocabulario de la segunda cita no es sólo más elegante y parsimonioso, sino también más preciso, más exacto, inscripto en toda una serie de convenciones terminológicas que durante siglos han ido perfeccionando el léxico que nombra los asuntos dentro del campo de la psicología del desarrollo.

Intentaré retornar a aquellas críticas al lenguaje único que hegemoniza lo pensable y limita porque pone rótulos, pero sin olvidar lo que acaba de proponer este ejemplo de las dos frases. Porque sucede que en algunas ocasiones, las críticas a un lenguaje autoritario devienen en resistencias hacia cualquier lenguaje que emplee categorías lógicas, sistemas de clasificación, planes hipotéticos establecidos. Por eso escribí hace una pocas páginas que el desafío no es reemplazar un lenguaje técnico por otro poético: la jerga científica puede también ser, si se acerca a la experiencia, un modo sublime de decir las cosas. Ya vemos que aquí es donde el asunto se complica un poco, pues vamos quedando atrapados entre dos ideas que parecen querer encontrarse, sin que todo estalle y se rompa en mil pedazos cuando se encuentren. Me aventuraré a explorar una hipótesis, que les propongo no aceptar, pero ayudarme a pensar. La hipótesis es la siguiente: para poder construir esa crítica que nos permite superar las limitaciones de un vocabulario avasallante, es más o menos imprescindible comprender tal lenguaje, y comprenderlo por lo que sí dice, antes que por lo que omite. Todo lenguaje pretendidamente científico se dirige de algún modo a fundar un orden: para desandar las limitaciones de esa operación, y no quedar encerrados en ese orden sin llegar a percibirlo como tal, es preciso comprenderlo profundamente.

Sirva eso de preámbulo a la siguiente escena.

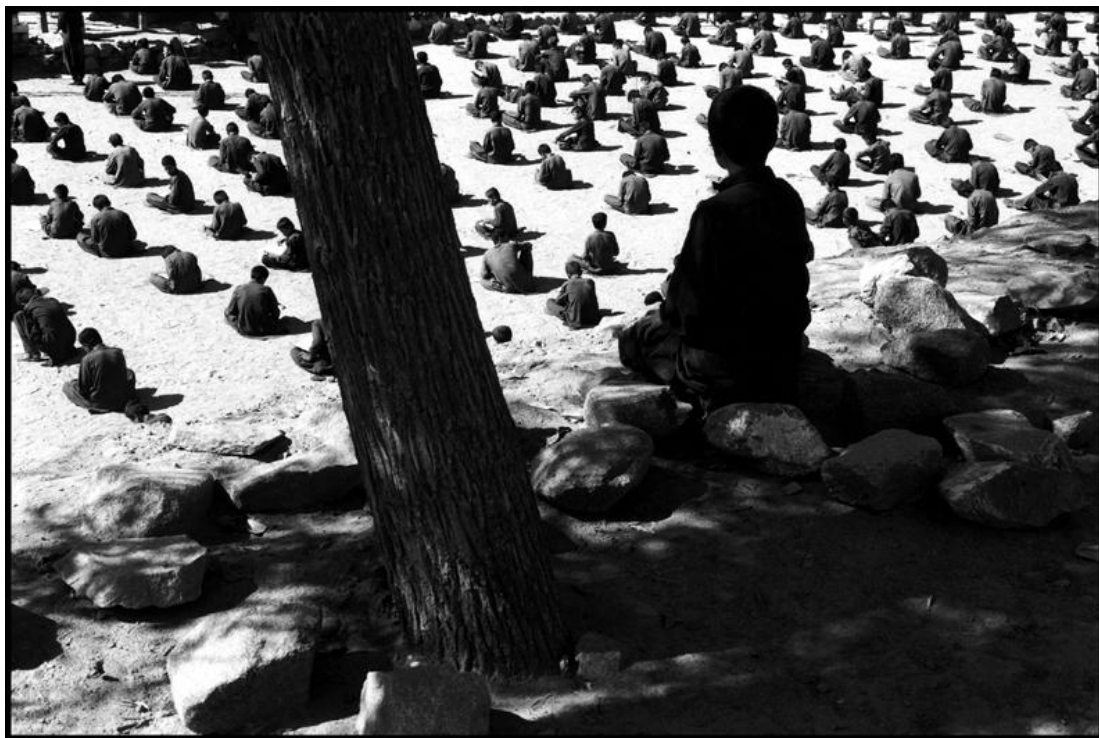
Estela es profesora de futuros maestros. Dicta una materia en la formación docente: enseña a los jóvenes aspirantes el arte de la escritura académica. A veces les ofrece la siguiente consigna: explica, con tus propias palabras, qué posición tiene el autor N acerca del tema P. Un alumno le pregunta: Pero... ¿tenemos que decirlo con nuestras propias palabras o “en difícil”?

Estela duda. ¿Qué significa realmente que las palabras sean propias? ¿Cuándo es propia la palabra? Pensando en las frases contrastantes, párrafos atrás: ¿Quién es el niño, quién es el sujeto, quién es el actor? ¿Se puede decir niño, sujeto o actor sin dejar de ser uno mismo? ¿Se puede nombrar a alguien como niño, sujeto o actor y sostenerse en un lenguaje propio? ¿Puede hablarse de alguien sin convertirlo en niño, sujeto o actor, sin borrar su nombre, el espacio de su nombre, su carácter de protagonista de la experiencia? ¿En qué términos es posible decir algo de alguien - no ya con la aspiración de que aquello que se dijo se convierta en máxima universal, sino literalmente, decir algo sobre alguien - sin dejarse decir por los lenguajes convencionales? ¿Puede uno buscar palabras propias que no estén tomadas de un vocabulario estandarizado, y que tampoco se apropien de lo que uno quiere decir?

Para profundizar en esta cuestión me gustaría retomar una distinción que comencé conversando con Ángela Menchón en un libro que escribimos juntos y que **será público en unos meses más** (Ref: Brailovsky, D. y Menchón, A.: *Enseñar Escribiendo Experiencias de escritura en la formación*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 2013. Prólogo de Carlos Skliar (en prensa).) . Allí reconocíamos tres sentidos diferentes que pueden expresarse en torno de la expresión palabras apropiadas: apropiadas como adecuadas, apropiadas como hechas propias mediante su uso (llegar a expresarse como un profesional de una disciplina, es haberse apropiado del vocabulario, etc.) y apropiadas en el sentido de hurtadas de otro autor, es decir, robadas, apropiadas. Entre lo correcto, lo hecho propio y lo robado las connotaciones de la expresión “palabras apropiadas” se abren a un abanico de usos.

Cuando Estela escucha la pregunta de su alumno (¿tenemos que decirlo con nuestras propias palabras o “en difícil”?) el contraste que se establece es posiblemente entre dos cosas diferentes de lo que ella espera. Ella aspira a que los estudiantes lleguen a sentir como propias las palabras de un vocabulario que han aprendido, y las usen para construir un argumento. En la pregunta hay, en cambio, un falso dilema entre lo difícil (lo costoso, lo que dará trabajo, lo que se asumirá pretencioso, ceremonioso, acartonado, afectado) y lo vulgar: la lectura más superficial del dilema entre el “nene” y el “niño-sujeto-actor”. Donde Estela ve un contraste posible entre una escritura soberana, potente, y una escritura restringida o repetidora, el estudiante ve el contraste entre una escritura con distintos grados de ajuste a un léxico trabajoso y arbitrario, como todos.

¿Qué debería hacer Estela? ¿Enseñar a sus estudiantes a escribir “como escriben los autores”? ¿Apropiarse de ese estilo los convertirá en profesionales que se expresan apropiadamente? ¿O los alienará a un léxico que les impedirá hablar con una voz propia? Regreso a la hipótesis: tal vez, sólo tal vez, sea necesario sumergirse en ese vocabulario, sentir sus vibraciones, hacer sonar sus términos a través de nuestra garganta, de nuestros argumentos, para vivenciar las asfixias, las resonancias, los ecos que traen y no traen y llegar entonces a (re)construir – una vez más – la propia voz.



Les mondes de l'école
Olivier Culmann y Mat Jacob

Escena 4.

Dos niños de cuarto grado que juegan a Ben-10 en el recreo

Por fin sonó el timbre, y el mundo ordenado y blanco de la clase dejó sitio al mundo caótico, ruidoso y arrugado del patio de recreo. Los chicos salen en tromba, como manada de animales salvajes a los que se hubiera dejado en libertad tras un cautiverio momentáneo. Se despliegan en seguida en los lugares habituales del patio escolar: el rincón de las figuritas y las bolitas, el andar itinerante de niñas de la mano, el rincón para esconderse, los planes secretos y, por supuesto, aquel juego central en el espacio más amplio del patio, que a veces es la mancha, muchas otras veces el juego con pelota, y que esta vez inicia cuando alguien propone: “juguemos a Ben 10”.

Las maestras serán indulgentes con este juego (indulgencia: inclinación a perdonar o disimular los desvíos, lo errores), y sabiendo de la necesidad de los niños de descargar su energía en ese momento fugaz y liberador, no dirán que la verdadera naturaleza infantil está más cerca de los trompos, los baleros y las rayuelas que del juego de Ben 10. No dirán tampoco que un juego basado en un programa de televisión coarta las alas de su imaginación. Y no lo dirán, aunque lo piensen y lo crean firmemente, como perdonarán o disimularán también el hecho de que este juego deje como saldo algunos raspones o magulladuras, algún botón saltado, algún delantal descosido.

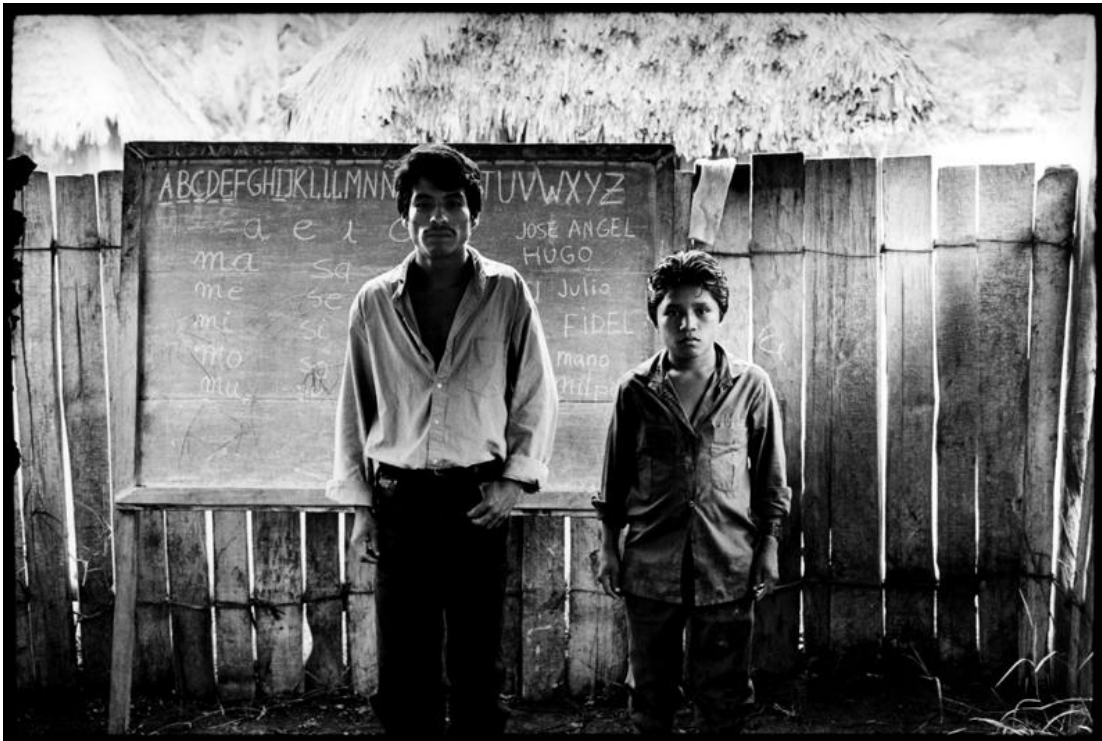
Los chicos, por su parte, jugarán a un juego que tiene en común con la serie de televisión Ben-10 casi solamente el nombre. Los personajes mantendrán alguna semejanza con los de la serie, pero habitarán otros escenarios, tendrán otros poderes y los moverán objetivos completamente distintos.

Ante el juego de lucha (como podríamos llamar ampliamente a esta forma de juego), la pedagogía ha formulado pocas preguntas y las ha respondido hasta ahora de manera más o menos difusa. ¿Es juego? Sin ninguna duda. ¿Merece atención como momento formativo, socializador, etc.? Tal vez. ¿Es algo para lo que debemos / deseamos crear escenarios de juego? No. El juego de lucha no es definido por los docentes a partir de sus cualidades formativas ni reconocidas sus virtudes en el patio de recreo; antes bien se lo define como asociado a la violencia que, se supone, inculcan la televisión y los juegos electrónicos, o bien como un conflicto entre los niños, esto es: aunque ellos sepan que están jugado y conozcan los límites que el contrato lúdico comporta, los adultos tienden a reconocer en ese juego, una pelea verdadera.

En su clásico Homo Ludens, Huizinga habla de “una forma de juego especialmente enérgica, intensa y muy clara (...) los perritos y los niños luchan para divertirse según reglas que limitan el empleo de la violencia, y sin embargo los límites de lo permitido en el juego no se pueden determinar ni por el derramamiento de la sangre, ni siquiera por el golpe mortal. El torneo medieval era un combate paródico, un juego, pero en su forma primitiva poseyó cualidades sangrientas y se combatía hasta morir”. Desde que existen palabras para designar la lucha y para designar el juego, afirma Huizinga, fácilmente se ha designado “juego” a la lucha. “Incluso más allá de toda metáfora, muchas veces estos conceptos parecen confundirse. Cualquier lucha vinculada a reglas limitadoras tiende a reproducir los rasgos esenciales del juego” (1972). El juego de lucha fue considerado por Huizinga el juego por excelencia.

La literatura sobre juego abunda en descripciones acerca de los rasgos esenciales que definen y caracterizan a lo lúdico, en general. Un repaso por estos habituales procedimientos de definición por enumeración muestra que el juego está caracterizado por la libre elección o aceptación de la actividad y sus reglas, la existencia de un clima de diversión, algún grado y tipo de competencia y cooperación entre los participantes, la presencia de desafíos y conflictos, de distintos grados de dificultad, la construcción imaginativa de personajes, escenarios, guiones, entre muchas otras cualidades. En general estos rasgos son señalados como potenciadores del aprendizaje y bajo ciertas circunstancias funcionan como dispositivo didáctico en forma de “escenarios” montados a imagen y semejanza de los dispositivos espaciales, temporales y materiales de los juegos. Sin embargo, aunque todos ellos están presentes en los juegos de lucha de los chicos en el patio, no existen iniciativas de ningún tipo para caracterizarlos como juegos “educativos”. Por suerte: gracias a ello el mundo de los guerreros, de los luchadores, de los warriors, como me encanta llamarlos, sigue funcionando como espacio lúdico bajo la exclusiva y auténtica potestad de los chicos, y exento de toda intervención adulta, con excepción de su prohibición o sanción, que realza lo que en verdad lo hace interesante: este tipo de juego expresa en forma genuina una perspectiva infantil de la experiencia escolar.

Vuelvo a una palabra del párrafo anterior: warrior. Me gusta llamar Warrior a este personaje aguerrido que representan los chicos. Puede ser un guerrero espacial, un cowboy, un robot, un alienígena, pero siempre se sitúa en el lugar nítido de la justicia, de la lucha por el bien, de la utopía redentora del héroe. Alguien me preguntó hace poco por qué utilizaba una palabra en inglés, habiendo otras disponibles en español (héroe, guerrero, en fin). Y dudé un poco, pero respondí algo que ahora que retomo el tema en esta clase, adquiere un nuevo sentido: la palabra warrior no está empapada del lenguaje común, no la usamos para decir otras cosas todos los días. Para que una palabra asuma una actitud de instauración, para que se pueda erigir en pieza flamante de un vocabulario, tal vez necesite de este gesto de diferenciación, tal vez sea necesaria cierta distancia del uso habitual, parecida a esa desautomatización de la percepción que demanda lo artístico.



*Les mondes de l'école
Olivier Culmann y Mat Jacob*

Entre la experiencia y el lenguaje

Un maestro imagina una nueva manera de enseñar a sus alumnos un ejercicio de matemática. Descubre que, si hace que el ejercicio forme parte de una tarea cotidiana, los niños se acercan a la operación aritmética desde una necesidad práctica y lo resuelven mejor. Un pedagogo se anoticia de esta pequeñísima historia y decide llamarla experiencia disruptiva. Un didacta se entera de esta pequeñísima historia y decide llamarla experiencia innovadora.

Durante una experiencia directa en la calle, una maestra hace que su grupo de alumnos se detenga y converse unos instantes con un hombre indigente. Un pedagogo popular contempla la escena y decide llamarla emancipadora. Un administrador escolar presencia la misma escena y decide llamarla antirreglamentaria.

Un profesor diseña un método para clasificar a sus alumnos según su rendimiento en la asignatura. De este modo, sostiene, podrá brindarles una ayuda más personalizada. Alguien elogia a este método, al que define como eficaz. Alguien más sostiene que es neoliberal. Alguien más sostiene que es personalizado.

Teorizar es, sin duda, un acto de soberanía sobre la realidad, y consiste en elegir alguna palabra que la nombre. Lo que he querido proponer a lo largo de esta clase es que pensemos, una vez más, en la relación entre este nombrar y un saber que es experiencial, que demanda transitar y experimentar aquello que se nombra. Un poco en la dirección que sigue Contreras cuando habla de un saber pedagógico personal que nace del preguntarse por el sentido de la experiencia vivida (2011:61).

Quisiera llegar al final de este texto, dialogando brevemente con algunas lecturas que me ayudaron a pensarlo. Habrán notado probablemente que, hasta este punto, me abstuve de hacerlo. No es que las ideas hayan brotado sin la interlocución de otros textos, pero adrede hice un esfuerzo por quitarle a esta forma particular de discencia (la “clase virtual”) las huellas de un texto académico convencional (un artículo, un capítulo, una ponencia) y permitir que esa forma particular de espontaneidad, algo desprolija, algo imprecisa, se apoderara de este negro sobre blanco que nos cobija. Y ahora que sí regreso sobre lo leído, procuraré hacerlo en forma narrativa y experiencial, para estar lo más de acuerdo conmigo mismo que pueda.

Y me centraré en un único libro. Hace unos quince años alguien puso en mis manos un libro de Lew Vigotsky: Pensamiento y Lenguaje. El libro me dijo, entre muchas otras cosas, dos o tres que nunca olvidé y que seguí pensando intensamente. Una: que las palabras no tienen un significado cerrado, sino que el significado de las palabras, en lo personal, va evolucionando a lo largo de la vida. El concepto, dice Vigotsky, está hecho de ese sonido y esa escritura, pero también de esa experiencia que lo va coloreando a medida que se escucha, que se dice, que se usa. Un ejemplo interesante es la relación que propone entre el lenguaje y la actividad. Lo dice del siguiente modo:

“[El lenguaje] señalaba primero el resultado final en una actividad, luego se trasladaba gradualmente hacia el centro, y finalmente se ubicaba en el comienzo de la actividad para asumir una función directiva y elevar los actos del niño al nivel del comportamiento intencional. Lo que sucede aquí es similar a lo que ocurre en la bien conocida secuencia de desarrollo del nombre de los dibujos. Un niño pequeño dibuja primero, después determina qué es lo que ha dibujado; en la edad siguiente pone nombre al dibujo cuando está a medio hacer y, finalmente, decide de antemano qué es lo que va a dibujar” (1993:20).

Uno puede ver allí la descripción de una sucesión genética, de esas que tanto gustan a la psicología del desarrollo. Pero yo vi la expresión de una experiencia que, sospechaba, podía ponerse en palabras de forma potente. Mientras leía este libro, mis alumnos de dos años hablaban esa lengua fascinante que había llevado a Vigotsky mucho tiempo atrás a escribir esta idea, y yo me adentraba en las profundidades de ese lenguaje. Esa es la razón poderosa, creo, por la que la idea del libro quedó tan fuertemente marcada en mi pensamiento. Y la idea de que un lenguaje puede ser al comienzo un atributo, una música de las cosas, para irse convirtiendo luego en un entorno de sentido, en una anticipación, en una sustitución, son ideas que, ancladas en la experiencia, van más allá de su performatividad “limpia” de proposiciones enlazadas entre sí.

La otra idea de Vigotsky que quiero traer a escena guarda relación con el “habla interna” o “pensamiento verbal”. Esa voz interior que acompaña nuestros actos, nuestras dudas, nuestras ganas de decir algo. Objeto inaprensible, si los hay. Pero a Vigotsky le interesaba, y sostuvo sobre éste que va naciendo como práctica, como escenario del pensamiento, a medida que pensamiento y lenguaje se reúnen. Antes de eso, y aquí viene lo que me resultó más interesante de la cuestión, van por caminos separados. Hay pensamiento, pero no tiene la forma de una “voz interior”. Hay lenguaje, pero no tiene la forma de una gramática o una serie de premisas, sino que es, ante todo, un gesto comunicativo. Esta idea está en el corazón de los debates entre Vigotsky y Piaget, para quien el habla de los bebés es “egocéntrica”. Si se considera lo que sostiene Vigotsky, la conclusión apunta en sentido contrario: el habla de los bebés es infinitamente (y exclusivamente) social. Descubrir esto fue, para mí, descubrir una nueva manera de mirar y escuchar y hablar a los bebés, porque me sentía (literalmente) más cerca de ellos, más cómplice, más solidario con sus visiones sobre el mundo.

La teoría (para no abundar ya en detalles de la psicología vigotskiana que probablemente nos disgregarán y los aburrirán) adquirió para mí sentido cuando la sentí propia, cuando establecí lazos desde la vivencia. No es que esas palabras sean o no correctas, no es que se parezcan más o menos a lo que la realidad dice: se trata de poder darles sentido. Si hoy, muchos años después de que el libro llegó a mis manos, lo he puesto entre las manos de muchas otras personas, no es porque lo considere más cierto que otros libros, sino porque no puedo enseñar con convicción más que aquello que he aprendido, precisamente, con este tipo de compromiso.

Volviendo al comienzo, si educar no es sustituir un lenguaje vulgar por un lenguaje técnico; si tampoco es sustituir un lenguaje técnico por un lenguaje poético, tal vez educar sí se parezca más a compartir un costado experiencial de las cosas, intentando transmitir un modo de estar en el mundo. Un de las pocas cosas que me quedan bastante claras es que en esa transmisión, lenguaje y experiencia son protagonistas insoslayables.

Me gustaría concluir diciendo algo que he dicho muchas veces, y que ahora que vuelvo a decirlo - como ya me ha sucedido antes en esta clase – lo reconozco atravesado de un nuevo sentido. Una clase, ya sea ésta presencial o virtual, en general no le cambia la vida a nadie. Sin embargo, las clases son esos pequeños pasos que se dirigen hacia algún lado en los proyectos formativos de las personas. Y creo que lo máximo a lo que una clase puede aspirar es a dejar una sensación parecida a la que nos deja una película, o una obra de teatro, cuando llegó a tocar alguna fibra de nuestra intimidad.

Espero que la hayan disfrutado tanto como yo, y les propongo que sigamos conversando en el foro.



Les mondes de l'école
Olivier Culmann y Mat Jacob

Bibliografía

Baudrillard, J.: El sistema de los objetos, México: Siglo XXI, 1969.

Borges, D., Caldas Pessanha, E. y Menegazzo, M.: “Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa”, *Revista Brasileira de Educação*, No 27, Set-Dez 2004 [disponible en Internet en <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a04.pdf> <cons. jun07>]

Calixto dos Santos, V.: “O Entrefigurar-se da Palavra no Tempo”, *EDUCAÇÃO: Teoria e Prática* - v. 19, n.32, jan.-jun.-2009 (pp.161-172)

Chervel, A. “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, *Revista de Educación* No. 295, Mayo-Agosto 1991 (pp. 59-112)

Contreras, J.: “El lugar de la experiencia”, *Cuadernos de pedagogía*, N° 417 Noviembre de 2011.

Crary, Jonathan. Suspensions of perception. Attention, spectacle, and Modern Culture. Cambridge, MIT Press, 1999.

Vygotsky, L.: Pensamiento Y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas, Buenos Aires: Ediciones Fausto, 1995.

Huizinga, J.: *Homo Ludens* , Madrid: Alianza Editorial, 1972

Bleichmar, S. Entrevista, en 12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela, Número 10, Diciembre de 2006.

Nota sobre las Imágenes

Iván Castiblanco Ramírez*

"La pregunta para nosotros es si la escuela es una manera de imponer una forma de pensar, o si por el contrario es una forma de dar a los niños el bagaje intelectual que luego les permite ser libres. Las situaciones que nos encontramos era tan variadas, y a veces contradictorias, que después de haber llegado al final de este trabajo nos encontramos con que cuando estábamos esperando respuestas, a menudo encontramos nuevas preguntas. Estas dudas y preguntas son parte de este reportaje. Los mundos que visitamos y de los que estamos hablando aquí son los de nuestros pensamientos y nuestros recuerdos".

El trabajo realizado por Olivier Culmann y Mat Jacob entre 1993 y 1999 tuvo lugar en 20 países : Pakistán, China, Vietnam, Rumania, Albania, Bolivia, Hong Kong, Haití, Cuba, Japón, Chiapas, Camerún, Mauritania, Canadá, la India, Rusia, Estados Unidos, Malí, México, Reino Unido y Francia.